

[学術論文]

横断的・縦断的な接続を図る生活科の再構築

—ノルトライン・ヴェストファーレン州事実教授レアプランを手がかりに—

A Reconstruction of the Living Environment Studies aiming at a Cross-sectional
and Longitudinal Connection:

Through an Analysis of Curriculums of “Sachunterricht“ in North Rhine-Westphalia

原田 信之・酒井 達哉・宇都宮 明子

Nobuyuki HARADA・Tatsuya SAKAI・Akiko UTSUNOMIYA

Studies in Humanities and Cultures

No. 33

名古屋市立大学大学院人間文化研究科『人間文化研究』抜刷 33号

2020年1月

GRADUATE SCHOOL OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

NAGOYA CITY UNIVERSITY

NAGOYA JAPAN

JANUARY 2020

[学術論文]

横断的・縦断的な接続を図る生活科の再構築

ーノルトライン・ヴェストファーレン州事実教授レアプランを手がかりにー

A Reconstruction of the Living Environment Studies aiming at a Cross-sectional and Longitudinal Connection:

Through an Analysis of Curriculums of “Sachunterricht“ in North Rhine-Westphalia

原田 信之*・酒井 達哉**・宇都宮 明子***

Nobuyuki Harada Tatsuya Sakai Akiko Utsunomiya

- 1 研究の目的
- 2 2017年版生活科学習指導要領と指導計画の検討
- 3 NRW州事実教授レアプランの分析
- 4 日本の生活科の課題を克服するための方途に関する考察
- 5 研究の総括

要旨 本研究は、日本の生活科の課題を克服し、新しい生活科として再構築するための方途を明らかにすることを目的とする。そのために、まず2017年版生活科学習指導要領とそれに準拠した指導計画を分析し、新しい学習指導要領のもとでも活動主義、社会領域と理科領域という生活科内での統合の論理の欠如、第3学年以降の社会科や理科といった教科との接続の論理の欠如という生活科の課題を克服しきれていないことを示した。次にNRW州の事実教授レアプランを分析し、事実教授ではコンピテンシーの設定を通して、生活科が抱える課題を克服していることを明らかにした。これらの考察に基づいて、生活科の課題を克服するための方策を提示するとともに、コンピテンシー志向への実質的な転換が生活科の課題を克服した新しい生活科を再構築するための方途であると結論づけた。

キーワード：生活科、育成を目指す資質・能力、事実教授、コンピテンシー、レアプラン

1 研究の目的

本研究の目的は、2017年版生活科学習指導要領とそれに準拠した指導計画と、ドイツのノルトライン・ヴェストファーレン州の事実教授レアプランの分析に基づいて、従来から提起されている日本の生活科の課題を克服した生活科を再構築するための方途を明らかにすることである。

* 名古屋市立大学 ** 武庫川女子大学 *** 島根大学

生活科においては創設当初から、低年齢期の学習特有の体験活動を重視する余り、①活動主義、②社会領域と理科領域という生活科内での統合の論理の欠如、③3学年以降の社会科や理科といった教科との接続の論理の欠如、という課題が指摘されてきた。近年、生活科を中心として小学校第1学年で実施する「スタートカリキュラム」が文部科学省から提唱され、2015年には国立教育政策研究所において、教員向けに『スタートカリキュラム スタートブック』が作成され、全国の小学校や幼稚園・保育所、教育委員会等に配布された。この動向は幼児期と児童期との接続の重要性が広く認識され、実践されるようになったことを意味するが、一方で、依然として、子どもの学習の体系的構築という観点から、生活科との後続教科である社会科・理科との接続に対して関心が向けられるには至っていないという現状にある。また、今日まで多くの実践事例が蓄積されてきたが、これらの実践事例の多くは「地域と生活」、「動植物の飼育・栽培」、「季節とのふれあい」等のテーマから読み取れるように、子どもと生活界との関連を重視し、後続する教科の知識体系との関連については十分な考慮をしないため、統合教科から社会科・理科に分化する際の認識体系の構築が図られることもなかった。

2017年版でようやく、教科としての生活科を社会科や理科などの中学年の各教科等へ円滑に接続することが明示された。しかし、2017年版では理念レベルにおいて、学習内容的な側面と学習方法的な側面の両面から生活科と社会科・理科等が密接に関連していることの理解の必要性は指摘されてはいるものの、それを実践にどのように反映させていくのかという具体的なレベルに関しては明記がなされていない。単に、「殊更知識や理解の系統性に気を取られることがあってはならない。一見同じように見える活動でも、学習のねらいはそれぞれに異なっている」¹と生活科と、社会や理科との「違い」を理解して指導するという記述に留まっている。2017年版でも、未だ従来の生活科の3つの課題を克服するのは困難であり、中等教育段階への展望を見出すことができないままなのである。活動主義を生活科の中心原理として維持することはよいとしても、教科内での横断的な接続、中学年との縦断的な接続を可視化した生活科へと再構築することが喫緊の要請なのである。

この要請に応えるために着目したのがドイツのノルトライン・ヴェストファーレン州（以下、NRW州と略す）の事実教授レプランである。日本の生活科に相当するドイツの事実教授は第1～4学年までの初等段階を通して学ばれ、自然科学・技術・社会科学・文化科学等を包摂する統合教科である。事実教授の歴史領域と理科領域では、カリキュラムレベルで子どもの生活界と後続する教科の認識体系を関連づけた学習を構想し、この関連の枠組みのもとで育成する資質・能力を歴史及び自然科学コンピテンシーとして明示し、その育成を保証するためのカリキュラムと評価体系を組織している。つまり、事実教授では、発達段階に即応した活動や体験的学びを最大限尊重する一方、後続する歴史科や理科での学習における認識の基盤を育成するコンピテンシーを設定することで、日本にみられる課題の克服が実現されている。本研究では、NRW州の事実教授レプランを分析し、歴史領域と理科領域の構成と領域固有のコンピテンシーの育成を検討し、両領域が事実教授という統合教科としてどのように統合され、中等段階へと接続している

のかを考察する。それをもとに生活科を再構築するための方途を明らかにしていく。なお、本稿においては生活科と総合的な学習の時間との接続は対象とせず、教科の接続に限り検討する。

そこで、第2章では、2017年版学習指導要領とそれに準拠した指導計画の分析を通して、新学習指導要領の理念や実際が、これまでの生活科の課題も克服に至っているのかどうかを検討する。第3章では、ドイツのNRW州の事実教授レプランを取り上げ、事実教授において歴史領域と理科領域がどのような構成となっており、両領域がどのように事実教授という統合教科において統合を実現し、日本でみられる課題をどのように克服しているのかを考察する。以上の考察を踏まえ、第4章では、従来の生活科の課題を克服した生活科を再構築するための方途を提示する。

2 2017年版生活科学習指導要領と指導計画の検討

本章では2017年版における、生活科の3つの柱としての「育成を目指す資質・能力」、中学年の社会科や理科などの各教科等への円滑な接続を図るための指針、さらに、2017年版に準拠した指導計画の分析を通して、2017年版が、①活動主義、②社会領域と理科領域という生活科内での統合の論理の欠如、③第3学年以降の社会や理科といった教科との接続の論理の欠如という、従来の生活科の課題を克服しているのかどうかを検討する。

2.1 2017年版の検討

2017年版における生活科の改訂においては、「幼児期の教育とのつながりや小学校低学年における各教科等における学習との関係性、中学年以降の学習とのつながりも踏まえ、具体的な活動や体験を通して育成する資質・能力（特に「思考力、判断力、表現力等」）が具体的になるよう」²に見直しが行われた。そこでは、まず、教科目標、学年目標、内容が「育成を目指す資質・能力」の3つの柱、すなわち「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力等の基礎」「学びに向かう力、人間性等」で構造化して示されたことが大きな特色であるといえる。また、学習内容も〔学校、家庭及び地域の生活に関する内容〕〔身近な人々、社会及び自然と関わる活動に関する内容〕〔自分自身の生活や成長に関する内容〕の3つに整理された³。さらに生活科を基盤として、各教科等との関連を積極的に図り、中学年以降の教育に円滑に移行することなどが明示された。

2.1.1 生活科において「育成を目指す資質・能力」の検討

次ページに示した表1は、2017年版における生活科の内容の全体構成（以下、全体構成表と表記）である。本表をもとに「育成を目指す資質・能力」を分析枠組みとして、従来の生活科の課題をどのように克服しようとしているのかを考察する。

2.1.1.1 知識及び技能の基礎

生活科の教科目標にある「知識及び技能の基礎」は、「活動や体験の過程において、自分自身、身近な人々、社会及び自然の特徴やよさ、それらの関わり等に気付くとともに、生活上必要な習

表1 生活科の内容の全体構成

| 階層 | 内容 | 学習対象・学習活動等 | 思考力、判断力、表現力等の基礎 | 知識及び技能の基礎 | 学びに向かう力、人間性等 |
|--------------------------|-----|--------------------------------------|---|---|--|
| 学校、家庭及び地域の生活に関する内容 | (1) | 学校生活に関わる活動を行う | 学校の施設の様子や学校生活を支えている人々や友達、通学路の様子やその安全を守っている人々などについて考える | 学校での生活は様々な人や施設と関わっていることが分かる | 楽しく安心して遊びや生活をしたり、安全な登下校をしたりしようとする |
| | (2) | 家庭生活に関わる活動を行う | 家庭における家族のことや自分でできることなどについて考える | 家庭での生活は互いに支え合っていることが分かる | 自分の役割を積極的に果たしたり、規則正しく健康に気を付けて生活したりしようとする |
| | (3) | 地域に関わる活動を行う | 地域の場所やそこで生活したり働いたりしている人々について考える | 自分たちの生活は様々な人や場所と関わっていることが分かる | それらに親しみや愛着をもち、適切に接したり安全に生活したりしようとする |
| 身近な人々、社会及び自然と関わる活動に関する内容 | (4) | 公共物や公共施設を利用する活動を行う | それらのよさを感じたり働きを捉えたりする | 身の回りにはみんなでするものがあることやそれらを支えている人々がいることが分かる | それらを大切にし、安全に気を付けて正しく利用しようとする |
| | (5) | 身近な自然を観察したり、季節や地域の行事に関わったりするなどの活動を行う | それらの違いや特徴を見付ける | 自然の様子や四季の変化、季節によって生活の様子が変わること気付く | それらを取り入れ自分の生活を楽しくしようとする |
| | (6) | 身近な自然を利用したり、身近にある物を使ったりするなどして遊ぶ活動を行う | 遊びや遊ばしに使う物を工夫してつくる | その面白さや自然の不思議さに気付く | みんなと楽しみながら遊びを創り出そうとする |
| | (7) | 動物を飼ったり植物を育てたりする活動を行う | それらの育つ場所、変化や成長の様子に関心をもって働きかける | それらは生命をもっていることや成長していることに気付く | 生き物への親しみをもち、大切にしようとする |
| | (8) | 自分たちの生活や地域の出来事を身近な人々と伝え合う活動を行う | 相手のことを想像したり伝えたいことや伝え方を選んだりする | 身近な人々と関わることのよさや楽しさが分かる | 進んで触れ合い交流しようとする |
| 自分自身の生活や成長に関する内容 | (9) | 自分自身の生活や成長を振り返る活動を行う | 自分のことや支えてくれた人々について考える | 自分が大きくなったこと、自分でできるようになったこと、役割が増えたことなどが分かる | これまでの生活や成長を支えてくれた人々に感謝の気持ちをもち、これからの成長への願 |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--------------------|
| 容 | | | | | いをもって、意欲的に生活しようとする |
|---|--|--|--|--|--------------------|

（文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 生活編』2018、p.28）

慣や技能を身に付けるようにする」⁴ という文言で示されている。全体構成表に示している通り、生活科は、9つの内容からなり、各内容は、中学年の理科と社会に接続する内容になっている。記述内容をみると、内容(1)～(4)・(8)は社会科、内容(5)～(7)は理科に主には接続すると考えられるが、各教科別というよりも、理科と社会科両教科に接続可能な認識の基礎を統合させてこれらの内容に取り組むことでより充実するようになっており、生活科内での統合の欠如、第3学年以降の教科との未接続とう従前から指摘されてきた課題に答えようとしているようにはみえる。しかし、6つの「分かる」という表記、3つの「気付く」という表記からなる各内容の「知識及び技能の基礎」の記述に着目すると、課題も見えて取れる。まず、「分かる」については、「身の回りにはみんなで使うものがあることやそれらを支えている人々がいること」、「身近な人々と関わることのよさや楽しさ」など、情緒的で心情的な「分かる」であり、客観的に評価することが不可能なこれらの「分かる」を「知識・技能の基礎」としてよいか疑問が残る。次に、「気付く」は、創設以来生活科で重要視されてきたが、気付きとは、「対象に対する一人一人の認識であり、児童の主体的な活動によって生まれるものである。そこには知的な側面だけでなく、情意的な側面も含まれる」⁵ とされ、「確かな認識へとつながるものであり、知識及び技能の基礎として大切なものである」⁶ とされる。しかし、個人の気付き方やその深まりは多種多様であり、特に第2学年の発達段階に照らし合わせると、気付くという表現は幼児期の資質・能力に近いものである。実際、季節の変化やそれに伴う生活の変化、動植物が生命体であるという気付きは幼児期の資質・能力に近いとともに、「気付き」にとどまるため、情意に偏った資質・能力であり、「知識及び技能の基礎」といえるのか判断に迷うところである。そのため、全体構成表に示した知識及び技能の基礎はいずれも情意的側面が強く、客観的に評価することは難しく、資質・能力としては曖昧な表現にとどまっているといえる。

2.1.1.2 思考力・判断力・表現力等の基礎

生活科の教科目標にある「思考力・判断力・表現力等の基礎」は、「身近な人々、社会及び自然を自分との関わりで捉え、自分自身や自分の生活について考え、表現することができるようにする」⁷ と示されている。社会や自然を自分との関わりで捉えるという自分なりの理解に基づいて、自分を取り巻く環境のもとでの自分の生活について表現することを目指しており、社会領域と理科領域の統合、第3学年以降の教科との接続が考慮されていることが読み取れる。全体構成表の「思考力・判断力・表現力等の基礎」の記述に着目すると、「考える」が4つ、他は「感じたり、捉えたりする」「見付ける」「つくる」「働きかける」「想像したり、選んだりする」となっている。「考える」は、「児童が自分自身や自分の生活について、見付ける、比べる、たとえるなどの学習

活動により、分析的に考えることである。また、試す、見通す、工夫するなどの学習活動により、創造的に考えることである⁸と定義される。2017年版では、「考える」を具体化した学習活動として、「見付ける、比べる、例える、試す、見通す、工夫する」が例示され、分析的、創造的な思考を求めている。考える以外の表記でも、例えば、「遊びや遊びに使う物を工夫してつくる」、「動物や植物の育つ場所、変化や成長の様子に関心をもって働きかける」などは同様に、分析的、創造的な思考を求めるものと考えられる。しかし、「考える」の具体的内容をみると、「家庭における家族のことや自分でできること」、「自分のことや支えてくれた人々について」など、考える対象は自分や支えてくれる人々が中心であり、「知識及び技能の基礎」と同様に、情緒的・心情的な情意的側面からの考えにとどまっているという感が否めない。

以上から、これらの「考える」ことを具現化した学習活動は、「考える」が「知識や経験などに基づいて、筋道を立てて頭を働かせる」という学習活動を具体的にイメージできて実践化しやすいとはいえるものの、社会領域と理科領域の統合や第3学年以降の教科への接続を導くための知識や技能に基づいた思考力・判断力・表現力の育成が明示されているとは言い難い。

2.1.1.3 学びに向かう力、人間性等

生活科の教科目標にある「学びに向かう力、人間性等」は「身近な人々、社会及び自然に自ら働きかけ、意欲や自信をもって学んだり生活を豊かにしたりしようとする態度を養う⁹」とされる。全体構成表をみると、表記は、「しようとする」が8つ、「創り出そうとする」が1つである。この資質・能力は、「思いや願いの実現に向けて、身近な人々、社会及び自然に自ら働きかけ、意欲や自信をもって学んだり生活を豊かにしたりしようとすることを繰り返し、それが安定的に行われるような態度を養うこと¹⁰」が目指される。「安全な登下校をする」、「規則正しく健康に気を付けて生活する」、「感謝の気持ちを持ち、・・・意欲的に生活する」など、まさに情緒的・心情的で、規範的な態度形成に関わり、従来の〈生活への関心・意欲・態度〉に相当するものである。態度形成的な活動では、活動があっても社会領域と理科領域の統合、第3学年以降の教科との接続が考慮されているとはいえないし、従前同様に客観的に評価することも難しいであろう。

以上、2017年版の「育成を目指す資質・能力」を検討した。そこでは「分かる」、「考える」といった活動や体験を通して、育成する資質・能力を具体的に明示しようとする意図は窺えるものの、生活科内での統合や第3学年以降の教科との接続が可能となるような記述はなされておらず、実質的には従来の生活科の課題は未だ克服できていないと判断される。そのため、活動を経て育成される資質・能力の到達度を評価することは依然として困難である。また、低学年の発達段階と照らし合わせると幼児期に近い初歩的な資質・能力に偏っている点も否めない。それゆえ今後も、生活科は活動主義で、中等教育段階への展望を描くことが難しいという状況が継続されることが危惧される。

2.1.2 中学年の社会科や理科などの各教科等への円滑な接続を図るための指針の検討

前述のように、2017年版での生活科の改訂においては、中学年以降の教育に円滑に移行することが明記された。本項では、この円滑な接続に関する「第5章第2節 生活科における年間指導計画の作成」の「4 幼児期の教育や中学年以降の学習との関わりを見通すこと」を手がかりに、2017年版が、第3学年以降の社会科や理科といった教科との未接続という課題にどのように対応しようとしているのかを検討する。

「4 幼児期の教育や中学年以降の学習との関わりを見通すこと」を示したのが表2である。

表2 「幼児期の教育や中学年以降の学習との関わりを見通すこと」（下線部は酒井による）

（前略）

また、生活科の学習内容や方法が、第3学年以上の教科等にも密接に関連していることを理解する必要がある。生活科における、自分との関わりで身近な人々や社会、自然の事物や現象に直接触れ親しみや興味をもつ学習は、社会科や理科の学習内容に関連している。例えば、身近な地域の様子を絵地図に表したり、公共施設を利用し、学んだことを関連付けて、身の回りにはみんなのものや場所があると気付いたりすることは、社会科の社会的事象の見方・考え方の基礎につながっていく。空気やゴムなどを使って遊び、楽しみながらも客観的な観察をして、決まりや一定の変化があると気付くことは、理科の物の性質や働きについての見方・考え方の基礎につながっていく。さらに、それらを一体的に学ぶことや自分自身や自分の生活について考えること、具体的な活動や体験を通して考え、問題を解決しながら自らの思いや願いを実現していく学習は、総合的な学習の時間にも連続し、発展していく。生活科で育む身近な生活に関わる見方・考え方は、社会科における社会的事象の見方・考え方、理科における理科の見方・考え方、総合的な学習の時間における探究的な見方・考え方等に発展していくのである。このように、生活科は、学習の内容的な側面と方法的な側面で、第3学年以上の教科等に深く関連していると言える。

しかし、このような関連を踏まえつつも、殊更知識や理解の系統性に気を取られることがあってはならない。一見同じように見える活動でも、学習のねらいはそれぞれに異なっている。例えば、生活科で取り扱われる内容(3)の働いている人々との関わりでは、一人一人の認識としての気付きを重視し、自分との関わりの中で親しみをもって接することが大切であり、働く人を客観的に捉え社会的役割を共通に理解させることをねらいとするものではない。また、内容(6)の遊びに使う物を工夫してつくる活動でも、児童の思いや願いを大切にされた多様な活動を行う中で、その面白さや不思議さに気付くことが重視され、限定された特定の素材の働きや性質などを学ぶこととは異なる。

このように、社会科や理科、総合的な学習の時間等との違いや関連を理解しつつ、生活科のねらいを実現させていくことが大切である。

<出典> 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 生活編』2018、p.83.

2017年版では、「生活科の学習内容や方法が、第3学年以上の教科等にも密接に関連していることを理解する必要がある。生活科における、自分との関わりで身近な人々や社会、自然の事物や現象に直接触れ親しみや興味をもつ学習は、社会科や理科の学習内容に関連している」と中学年の各教科との接続が明記される。そのうえで、まず、生活と社会科との関連の例示として、町探検などの学習活動をあげ、「身の回りにはみんなのものや場所があると気付いたりすることは、社会科の社会的事象の見方・考え方の基礎につながっていく」と述べる。さらに、生活と理科との関連の例示として、空気やゴムなどを使った遊びなどの学習活動をあげ、「楽しみながらも客観的な観察をして、決まりや一定の変化があると気付くことは、理科の物の性質や働きについての見

方・考え方の基礎につながっていく」と述べている。これらの記述から、生活科において社会的な見方・考え方や理科的な見方・考え方の基礎を育成するという意図が明示されている。

「見方・考え方」とは、どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのかという、各教科等ならではの物事を捉える視点や考え方であり、2017年版では各教科等を学ぶ本質的な意義の中核として取り入れられている。生活科の「見方・考え方」が、第3学年以降の社会科における「社会的事象の見方・考え方」、理科における「科学的な見方・考え方」にどのようなつながっていくのかという見通しをもって指導を進めていくことの重要性が示され、2017年版が従来の生活科の課題の克服を図っていることが読み取れる。

生活科と社会科、理科との接続の見通しを明らかにするためには、各教科の「見方・考え方」を検討することが不可欠である。そこで、表3で2017年版における各教科の「見方・考え方」の定義を示している。

表3 学習指導要領における生活科、社会科、理科の「見方・考え方」の定義

- ・生活科…生活科における見方・考え方は、身近な生活に関わる見方・考え方であり、それは身近な人々、社会及び自然を自分との関わりで捉え、よりよい生活に向けて思いや願いを実現しようとすることであると考えられる。身近な生活に関わる見方は、身近な生活を捉える視点であり、身近な生活における人々、社会及び自然などの対象と自分がどのように関わっているのかという視点である。また、身近な生活に関わる考え方は、自分の生活において思いや願いを実現していくという学習過程にあり、自分自身や自分の生活について考えていくことである。具体的な活動を行う中で、身近な生活を自分との関わりで捉え、よりよい生活に向けて思いや願いを実現しようとするようになり、そこでは、「思考」や「表現」が一体的に繰り返し行われ、自立し生活を豊かにしていくための資質・能力が育成されることを示している。
- ・社会科…小学校社会科における見方・考え方を「社会的事象の見方・考え方」とし、社会的事象の特色や意味などを考えたり、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて社会への関わり方を選択・判断したりする際の「視点や方法(考え方)」であり、「位置や空間的な広がり、時期や時間の経過、事象や人々の相互関係に着目して社会的事象を捉え、比較・分類したり総合したり、地域の人々や国民の生活と関連付けたりすること」と整理する。
- ・理科…理科においては、従来、(略)「見方や考え方」とは、「問題解決の活動によって児童が身に付ける方法や手続きと、その方法や手続きによって得られた結果及び概念を包含する」という表現で示されてきたところである。(略)問題解決の過程において、自然の事物・現象をどのような視点で捉えるかという「見方」については、(略)それぞれの領域における特徴的な視点として整理することができる。(略)問題解決の過程において、どのような考え方で思考していくかという「考え方」については、(略)児童が問題解決の過程の中で用いる、比較、関係付け、条件制御、多面的に考えることなどといった考え方を「考え方」として整理することができる。(前略)

<出典> 文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示) 解説 生活編』pp.10-11、同『社会編』p.10、同『理科編』p.13より引用

生活科ではその見方・考え方は「身近な生活に関わる見方・考え方であり、それは身近な人々、社会及び自然を自分との関わりで捉え、よりよい生活に向けて思いや願いを実現しようとすることであると考えられる」と定義される。社会科と理科の「見方・考え方」をみると、問題解決学習が想定されており、見方・考え方はその解決のための視点や方法とされていることが分かる。

生活科と社会科や理科との接続は、生活科の定義の「社会及び自然などの対象と自分がどのように関わっているのか」、「自分の生活において思いや願いを実現していくという学習過程」といった文言に見て取れる。前述した生活科の思考を具体化した「見付ける、比べる、例える、試す、見通す、工夫する」といった学習活動は、社会科、理科における問題解決学習につながり、接続のための学習活動の例示と捉えることができる。「見方・考え方」をみても、生活科と社会科や理科との接続が想定されていることは明らかであり、接続に向けて踏み込んだ記述になっているといえる。しかし、生活科で定義された見方・考え方と、社会科の「位置や空間的な広がり、時期や時間の経過、事象や人々の相互関係に着目して（視点）、社会的事象を捉え、比較・分類したり総合したり、地域の人々や国民の生活と関連付けたりすること（方法）」、理科の「問題解決の活動によって児童が身に付ける方法や手続きと、その方法や手続きによって得られた結果及び概念を包含する」という見方・考え方の間には知的側面において大きな隔りがある。そのため、生活科と社会科や理科がどのようにつながり、また、発展していくのかの具体がみえてこない。

さらに、接続が考慮される一方で、表 2 に示したように、2017 年版では生活科と社会科・理科との「このような関連を踏まえつつも、殊更知識や理解の系統性に気を取られることがあってはならない。一見同じように見える活動でも、学習のねらいはそれぞれに異なっている」という相違を明確にすることも図られている。そして、生活科と社会科に関連のある「働いている人々との関わり」の学習内容を取り上げ、生活科は「一人一人の認識としての気づきを重視し、自分との関わりの中で親しみをもって接することが大切であり、働く人を客観的に捉え社会的役割を共通に理解させることをねらいとするものではない」と生活科と社会科のねらいの違いを示し、社会科の学習内容の前倒しにならないように警告する。これは理科も同じで、遊びに使う物を工夫して作る学習活動を例示し、「限定された特定の素材の働きや性質などを学ぶこととは異なる」と理科的な内容に踏み込まないようにと留意している。しかし、知的側面からも社会科や理科との接続を可能にするには、生活科固有の認識の基礎を明らかにすることが不可避である。それを学習内容の前倒しと混同してしまうと統合教科である生活科を後続の社会科・理科に円滑に接続することは難しいであろう。

以上の検討から、2017 年版は従来の生活科の 3 つの課題の克服に関する文言が多く示されているものの、具体のレベルでは情意的側面を重視した活動が中心を占めるとともに、学習内容の前倒しの回避という意図から知的側面からの接続を不可能にしているため、生活科内では社会領域と理科領域の統合や生活科と後続教科との接続が明確にされておらず、生活科の課題を克服するには至っていないと判断される。

2.2 2017 年版学習指導要領に準拠した指導計画の検討

本節では 2017 年版に準拠した指導計画を分析し、指導計画が生活科の課題を克服しているのかどうかを検討する。なお、この節で取り上げる単元計画は、新学習指導要領の実践化への解説本として明治図書出版から出版された『平成 29 年版小学校新学習指導要領の展開 生活編』に掲載

されている第2学年後半の実践例から引用したものである¹¹。

2.2.1 指導計画の概要

○単元名：第2学年「やさいよ 大きくなあれⅡ ～やさいランドをつくろう～」

○目標：野菜を世話したり、観察したりする活動を通して、関心をもって野菜に働きかけることができ、生命をもっていることや成長していること、栽培を続けた自分自身の成長に気付くとともに、野菜への親しみをもち、大切にすることができるようにする。

○単元の概要：本実践は、掲示物を使った気付きの可視化と関連付け、友達と「やさいランド」の様子について伝え合い交流し、他者評価を受け取り、それを踏まえて自己評価をすることで、野菜と自分の関わり方の変化に気付き、自分自身への気付きを育むことができるようにしたものである。「やさいランド」とは学級菜園のことであり、12種類の野菜の中から児童が育てたい野菜を選び、同じ野菜を育てる友達とエリアを作って協同的に野菜の栽培が行えるようにしている。

○単元の評価規準

<身近な環境や自分についての気付き（知識及び技能の基礎）>

野菜は生命をもっていることや成長していること、野菜と自分との関わり方、上手に世話ができるようになった自分に気付いている。

<活動や体験についての思考・表現（思考力、判断力、表現力等の基礎）>

野菜の栽培について、自分なりに考えたり、工夫したり、振り返ったりして、栽培したことやその変化や成長の様子などを表現している。

<生活への関心・意欲・態度（学びに向かう力、人間性等）>

野菜やそれらの育つ場所、変化や成長の様子に関心をもち、親しみをもって継続して育てたり、大切にしたりしようとしている。

○指導計画…次頁の表4

2.2.2 指導計画の分析

本指導計画は、前次の学習指導要領から引き続き重視されている植物の栽培単元である。本実践は2年間にわたって継続して取り組まれており、学級菜園「やさいランド」において、土を掘り起こすところから、苗付け、種まき、世話、収穫まで児童たちの手で、繰り返し、試行錯誤しながら行われている。また、12種類の野菜から育てたい野菜を自ら選んだ上で、友達と協同的に問題解決を図りながら野菜の栽培を行う。さらに夏野菜の栽培と冬野菜の栽培を比較して「さいばいカレンダー」という掲示物で思ったことや分かったことを表現するという構成である。生活科らしい「気付き」を中心とした学習活動を通して、思考力・判断力・表現力を育成するという、まさに2017年版を十分に反映した実践といえる。

表4 指導の評価の計画

| 小単元名 (時数)・ねらい | 主な活動 (時数) | 評価規準から想定した具体的な子どもの姿 評価方法 | |
|--|--|----------------------------------|---|
| ~~~~~途中略~~~~~ | | | |
| <p>3 やさいをしゅうかくしよう (4)</p> <p>◎自分で育てた野菜の成長や収穫に喜びを感じ、その思いやこれまでの栽培の様子などを自分なりの方法で表したり、伝えたりするようにする。</p> | <p>○熟している野菜を見分け、収穫する。(1)</p> <p>○これまで自分が野菜にどのような関わってきたのか振り返りながら、自分なりの表現方法でまとめる。(3)</p> | <p>【関】</p> <p>【思】</p> <p>【気】</p> | <p>・自分の育てた野菜の様子に関心をもち、観察したり、記録したりしようとしている。 [行]・[ノ]</p> <p>・自分が育ててきた野菜の収穫を楽しみにしている。 [行]・[発]</p> <p>・1学期の栽培活動を振り返り、自分なりの表現方法でまとめている。 [作]</p> <p>・野菜にも自分と同じ生命があり、成長しながら生きていることに気付いている。 [発]・[作]・[ノ]</p> <p>・最初の頃に比べ、野菜の世話が上手にできるようになった自分に気付いている。 [発]・[作]・[ノ]</p> |
| <p>4 ふゆやさいをそだてよう (10)+常時活動</p> <p>◎冬野菜を栽培することを通して、夏野菜の栽培活動と比べながら、野菜の成長や収穫の喜びを感じるとともに、自分のよさや可能性に気付くことで、意欲や自信をもって生活できるようにする。</p> | <p>○自分で育てたい野菜を決め、育て方を調べたり、野菜の種を蒔いたりする。(2)</p> <p>○野菜の状態に合わせた栽培の仕方を話し合ったり、世話をしたり、活動を振り返ったりする。(7)</p> <p>○収穫時を見分け、収穫する。(1)</p> | <p>【関】</p> <p>【思】</p> <p>【気】</p> | <p>・自分の思いや願いにそって育てたい野菜を決めようとしている。 [行]・[発]</p> <p>・自分が育てている野菜に関心をもち、継続して栽培したり、世話したりしている。 [発]・[ノ]・[つ]</p> <p>・野菜の世話で心配なことを園芸店の人に質問しようとしている。 [行]・[ノ]</p> <p>・育てたい野菜の栽培方法を考えたり、図鑑で調べたりしている。 [発]・[ノ]</p> <p>・これまでの栽培活動を振り返り、写真などを使って表している。 [作]</p> <p>・「野菜ランド」の自分の活動や野菜の様子について自分なりの方法で表している。 [発]・[ノ]</p> <p>・これまでの野菜と自分との関わりを振り返り、それを友達と伝え合っている。 [発]・[ノ]</p> <p>・育てている野菜に合った栽培の仕方があることが分かる。 [発]・[作]・[つ]</p> <p>・野菜を上手に育てることができた自分自身の成長に気付いている。 [発]・[作]・[つ]</p> |

【行】行動、【発】発言、【作】作品、【ノ】ノート、【つ】つばやきによる評価

<出典>注11と同じ

本実践の評価規準を示したのが、表5である。

表5 「やさいよ おおきなあれⅡ ～やさいランドをつくろう～」の評価規準表

| 観 点 | 小単元名 | |
|---------------|--|--|
| | 3 やさいをしゅうかくしよう | 4 ふゆやさいをそだてよう |
| 主体的に学習に取り組む態度 | <ul style="list-style-type: none"> ・自分の育てた野菜の様子に関心を持ち、観察したり、記録したりしようとしている ・自分が育ててきた野菜の収穫を楽しみにしている。 | <ul style="list-style-type: none"> ・自分の思いや願いにそって育てたい野菜を決めようとしている。 ・自分が育てている野菜に関心を持ち、継続して栽培したり、世話したりしている。 ・野菜の世話で心配なことを園芸店の人に質問しようとしている。 |
| 知識・技能 | <ul style="list-style-type: none"> ・野菜にも自分と同じ生命があり、成長しながら生きていることに気付いている。 ・最初の頃に比べ、野菜の世話が上手にできるようになった自分に気付いている。 | <ul style="list-style-type: none"> ・育てている野菜に合った栽培の仕方があることが分かる。 ・野菜を上手に育てることができた自分自身の成長に気付いている。 |
| 思考、判断、表現 | <ul style="list-style-type: none"> ・1学期の栽培活動を振り返り、自分なりの表現方法でまとめている。 | <ul style="list-style-type: none"> ・育てたい野菜の栽培方法を考えたり、図鑑で調べたりしている。 ・これまでの栽培活動を振り返り、写真などを使って表している。 ・「野菜ランド」の自分の活動や野菜の様子について自分なりの方法で表している。 |

(表4を基に、宇都宮作成)

3つの観点での評価規準をみると、本指導計画は従来の生活科の課題を克服できていないと判断される。まず、活動主義という課題からみていく。本指導計画は、夏野菜の栽培経験をもとに冬野菜を育てるという体験活動が主体となっている。「3 やさいをしゅうかくしよう」では、野菜の様子を観察・記録したり、収穫を楽しみにしたりする関心・意欲・態度、野菜が生命体であること、野菜の世話がうまくなるという自分の成長に気づくという知識及び技能、栽培活動をまとめるという思考力・判断力・表現力が評価される。「4 ふゆやさいをそだてよう」では、育てる野菜を選択したり、野菜に関心をもって育てたり、園芸店の人に質問したりする関心・意欲・態度、野菜に合った栽培の仕方や野菜を育てる自分の成長を知るという知識及び技能、野菜の栽培方法を考え、調査したり、栽培活動を表現したり、自身の活動や野菜の様子を表現するという思考力・判断力・表現力が評価される。

これらの評価規準は、教師が子どもの様子を観察して、自身の感覚で主観的に評価するしかない規準、したかないかという二者択一で評価するのみの規準、自分なりの方法で考えたり、表現したりしているかどうかを判断する曖昧な規準のいずれかとなっている。関心や意欲を持って活動することで、どのような知識や技能を習得し、それを基にどのような思考力・判断力・表現力を育成しようとしているのかを評価規準から窺い知ることができない。そのため、子どもの活動の様相を評価するにとどまり、教師が生活科で育成を目指す資質・能力がみえてこない。表5

の評価規準表では活動を中心に記述がなされているが、そもそもこの表に示された3つの評価の観点は学年を超えて育成を図る資質・能力の枠である。とするならば、少なくとも評価規準の上では学習方法としての活動は脇役であり、活動を通してどのような資質・能力を育成しようとしているのかの方が重要であり主役である。その資質・能力の学年を超えた展望図が描けない限り、活動主義という課題はなかなか克服できないであろう。

次に、社会領域と理科領域という生活科内での統合の論理の欠如である。本指導計画は理科的な学習内容が多くを占めており、両領域の統合はほとんど想定されていない。唯一、「野菜の世話で心配なことを園芸店の人に質問しようとしている」という評価規準に働く人の視点が考慮されており、社会領域に関連する可能性を見出すことができる。そこで、理科領域と社会領域を統合する視点から「野菜の世話で心配なことを園芸店の人に質問して問題を解決する」「野菜の育て方とともに園芸店の仕事のやりがいや苦勞を質問することができる」などの評価規準も設定できるが、それにはふれていない。生活科内での両領域の統合という課題も克服されないままである。

最後に、第3学年以降の社会や理科といった教科との接続の論理の欠如という課題である。本指導計画は、いうまでもなく、第3学年以降の理科で扱う「植物の育て方」の単元や社会科で扱う「地域の人々の生産や販売に見られる仕事の特色」といった学習内容と関連づけることは可能であろう。円滑に接続するためには、とりわけ、知識や技能、思考力・判断力・表現力という観点において、生活科で育成すべき基礎的な資質・能力を明確にし、育成を保証することが不可欠である。しかし、評価規準をみても、接続を可能にするための基礎的な資質・能力が明確にされておらず、円滑に接続する手立てが採られていないことは明らかである。

これら3つの課題からの本指導計画の考察から、本指導計画においても2017年版と同様に、従来の生活科の課題は未解決のままとなっているといえよう。

以上、本章では2017年版やそれに準拠した指導計画を分析し、理念上では育成を目指す資質・能力を明確にし、その到達度を評価する評価規準を形成することで、従来の生活科の課題の克服を図ることが目指されているものの、具体を検討すると、資質・能力も評価規準も情意的側面に偏った曖昧なものであるため、課題の克服からは程遠い状況で、新たな方策を採る必要性があることが判明した。

3 NRW事実教授レアプランの分析

本章では、ドイツNRW州の事実教授レアプランを取り上げ¹²、本レアプランでは事実教授内において歴史領域と理科領域がどのような構成となっており、両領域がどのように事実教授という統合教科において横断的に統合し、中等段階への縦断的な接続が実現されているのかを考察する。

3.1 NRW州事実教授レアプランにおける歴史領域の構成

本レアプランでは、事実教授全体を通した目標は、「生徒が自らの生活世界のことがおおよそわかり、解明し、理解し、責任を意識して形づくるために必要となるコンピテンシーを発展する」¹³

ことである。この目標を歴史というパースペクティブから実現を図るのが、「時間と文化」という歴史領域である。歴史領域「時間と文化」の構成を示したのが、表6である。

表6 歴史領域「時間と文化」の構成

| 領域 | 領域の内容 | 重点 | 第2学年修了時の期待されるコンピテンシー | 第4学年修了時の期待されるコンピテンシー |
|-------|--|--|--|---|
| 時間と文化 | <p>①子ども達は異なる日常の状況に見当をつけるために、時間に関連した方向性づけのための支援を必要とする。子ども達は時間、時間空間、時間区分を事実にして扱う。独自のビオグラフィック的、エピソード的な時間経験は発展途上にある時間理解の基盤である。</p> <p>②子ども達は、生活条件や慣習、伝統、社会的ルールを伴う自身の文化的社会的現実を経験し、それに見当をつけなくてはならない。その際、時代証言や文化財は技術的、芸術的、文化的発展や変動と継続についての情報を与える。</p> <p>③最終的に自身の生活世界は、多様な方法で、異なる倫理や文化からの人間や集団、以前の時代とも関連する。他の時代や文化の再検討や比較は、他者やその文化的宗教的伝統、その文化財に対する尊重や他の生活様式に対する理解を発展することに寄与する。</p> <p>④この重点では、現代史的・歴史的情報源として、コミュニケーションの手段としてメディアが特別な役割を果たす。</p> | 時間区分と時間空間 | <ul style="list-style-type: none"> 異なる時間区分と時間計測を事実にして応用することができる。(例えば、時計、時間割、日記、季節、カレンダー) 自身の生活史に関する重要な出来事と日付を確認し、それを時間順に記述する。 祝祭や式典を描写し、それを年周期や季節で分類する。 | <ul style="list-style-type: none"> 自身の町の歴史に関する時代順に分類された概観を作成する。(例えば、市町村、市区) 共同で祝祭や季節に即した祭りを形成する。 |
| | | 昔と今 | | <ul style="list-style-type: none"> 他の時代空間の人間の生活条件や生活習慣を事例で描写し、それを相互に比較し、今日の生活条件との共通性や相違性を説明し、根拠づける。(例えば、石器時代、中世) |
| | | 自己と他者 | <ul style="list-style-type: none"> 他の文化に属する人間の風習や慣習を描写し、自身のそれと比較する。(例えば、異なる文化における家族) | <ul style="list-style-type: none"> 学校における契約的な共同生活や共同作業のためのルールや条件を身に付け、根拠づける。 |
| | | 多くの文化ー1つの世界 | <ul style="list-style-type: none"> 人間の共通性と相違性を描写し、その生活状況を比較する。 | <ul style="list-style-type: none"> 他の文化の人間の生活習慣を遊びの場面や絵画やテキストで描写する。(例えば、しきたり、衣服、習慣、食文化、遊び) 自身の環境における祝祭日に関する概観を作成し、祝日の起源と意義を描写する。 遭遇の場に関する概要を作成する。(例えば、宗教的文化的遭遇の場、記憶の場) |
| | 情報手段としてのメ | <ul style="list-style-type: none"> 報告やその作成の際に、存在するメディアに関する認識を活用する。(例え | <ul style="list-style-type: none"> メディアで調査し(例えば、インターネット、図書館)、発表のための | |

| | | | |
|--|--------|--|---|
| その際、メディアにおける歴史的、現代史的、社会的、文化的状況の描写は、それが歴史的文化的観点を事実即して表現しているのかどうかについても問われなくてはならない。 | ディア | ば、参考図書、PC) | 情報を活用する。 |
| | メディア活用 | <ul style="list-style-type: none"> ・存在するメディアのもとで自身の歴史を書き、形成する。(例えば、参考図書、PC) ・PCでテキストの処理プログラム、学習プログラム、訓練プログラムで作業する。 | <ul style="list-style-type: none"> ・古いメディアや新しいメディアを相互に比較し、その成果を記録する。(例えば、作成、撮取、効果) ・娯楽的なメディアや情報メディアの批判的提供を調査し、それらを意義深く扱うためのルールを根拠づける。 |

(NRW州小学校学習指導要領とレアプラン S. 42-43、49-50 より宇都宮作成)

横軸に領域、領域の内容、重点、第2学年修了時の期待されるコンピテンシー、第4学年修了時の期待されるコンピテンシーという項目を設定し、縦軸で各項目の内容を示すことで、本領域で想定される学習内容や学習方法、育成が期待されるコンピテンシーの具体化を意図している。

領域の内容①は、主に重点「時間区分と時間空間」、「昔と今」に関わる内容である。「時間区分と時間空間」では、時計やカレンダーといった多様な時間を区分する指標を活用して過去・現在・未来という時間軸を形成し、自身の生活史をその時間軸に位置づける。「昔と今」においては、他州では自身の生活史や家族史が扱われることは少なくないが、NRW州では過去の社会と現在の社会を比較する例が示され、その比較により「時間区分と時間空間」で形成した時間軸を発展的に拡張する。

領域の内容②は、「昔と今」、「自己と他者」、「多くの文化ー1つの世界」を通して獲得すべき学習内容を意味する。子ども自身の文化的社会的現実の把握は、他の時代の社会との比較（「昔と今」）、他者の習慣や行動様式、他文化との比較（「自己と他者」）、その比較を通じた共通性と相違性の考察（「多くの文化ー1つの世界」）の前提といえる。これらの重点を学習することで、自身の生活世界に見当をつけるのである。

領域の内容③は、②での活動を踏まえた発展的な内容であるため、②と同様に「昔と今」、「自己と他者」、「多くの文化ー1つの世界」と密接に関連する。他の時代や現在の異なる社会との比較、その共通性や相違性の考察は、自身や他者の生活世界に対する理解を深め、アイデンティティの形成や他者理解を可能にし、多文化共生社会の構築の実現に必須の学習である。

領域の内容④は、「情報手段としてのメディア」、「メディア活用」という重点の内容を示す。自身や他者の生活世界に対する理解を深めるためには、メディアにおいて生活世界がどのように描写されているのかを把握することが必要となる（「情報手段としてのメディア」）。さらに、それらの描写を踏まえ、自身や他者の生活世界を自身の言葉で描写することで比較や考察が可能となる（「メディア活用」）。④はメディアを学習における史資料として活用するための資質・能力を意味している。

領域の内容と重点を概観すると、領域の内容と重点が事実教授の目標から導かれていることは

明白である。生徒が自身と他者の生活世界を比較し、その共通性や相違性を踏まえ、アイデンティティを形成しつつ、異なる文化を尊重し、多文化共生の可能性を見据えながら社会を形成していくためのコンピテンシーを初等段階という学年段階を考慮して育成することを意図しているのである。

そして、育成が図られるコンピテンシーは、2学年段階ごとの期待されるコンピテンシーという形で明示される。重点「時間区分と時間空間」では、第2学年修了時には、時間は多様な尺度を使って多様に区分できることを時計、時間割、日記、季節、カレンダーを通して学習し、それらの尺度で形成される過去・現在・未来の時間軸に自身の生活史における重要な出来事や祝祭といった記念日を位置づけることが目指される。第4学年段階修了時には、自身の住む地域の歴史上の出来事を第2学年段階までに形成した時間軸を延長して位置づけたり、時間軸に位置づけた祝祭を共同で新たに構想したりすることが求められている。

重点「昔と今」は、自身の生活史の範囲内での時間軸に限定された最初の2学年段階での学習においては想定されておらず、第4学年修了時で自身の生活史から遡った過去の時間空間に位置づく人々の生活世界を描写し、自身の生活世界との比較から根拠を持って共通性と相違性が説明できるようになることが意図される。

重点「自己と他者」では、自身を起点としながら、第2学年修了時には現在の異なる習慣・文化を有する人々の生活世界を描写し、自身のそれと比較し、第4学年修了時には学校を事例に生活世界が異なる他者との共生を可能にするルールや条件を根拠を持って表現できることが求められる。

重点「多くの文化-1つの世界」では、グローバルな視点から、第2学年修了時には世界における多様な文化や社会の下で生活する人々の共通性と相違性を描写し、第4学年修了時には人々の共通性と相違性を絵画やテキストで視覚的に描写したり、祝祭日の起源からアイデンティティ形成における祝祭日の意義を説明したり、異なる他者との共生の可能性を表現したりすることが目指される。

重点「情報手段としてのメディア」では、第2学年修了時には他の重点において求められる描写や表現、説明のために活用するメディアのジャンルや特性を認識でき、第4学年修了時にはそれらのジャンルや特性を踏まえてメディアを活用し、自身の描写や表現や説明ができるようになることが要求される。

重点「メディア活用」では、第2学年修了時には自身の生活史をPCを含めたメディアを活用して表現でき、第4学年修了時にはアナログとデジタルのメディアの相違を比較し、メディアを批判的に読み解きながら、適切な活用方法を根拠を持ってルール化できることが図られる。

第2学年修了時と第4学年修了時に育成が図られるコンピテンシーを比較すると、各学年段階の傾向が読み取れる。第2学年修了時では、分類や比較、時間軸を用いた記述など比較的シンプルな知的操作を重視したコンピテンシー、第4学年修了時では、「事例描写、相互比較、共通性と相違の明示化と根拠の説明」などスキルを複合的に組み合わせるより複雑な知的操作を重視した

コンピテンシーとなっている。第2学年修了時には異なる時間尺度に応じた時間軸を形成したり、自身の生活史に関わる出来事をその時間軸に位置づけたり、異なる時代や地域の文化や社会を具体的な事例で比較したり、その比較から人間の生活の時代や地域に応じた共通性や相違性を明らかにしたりするといった具体的な観察から導かれた事実を分類したり、比較したり、整理したりする学習が求められる。第4学年修了時になると、過去の文化を踏まえて新しい祝祭を構想したり、異なる社会や文化的背景を持つ子どもが集まる学校での共同生活を可能にするルールや条件を検討したり、異なる社会や文化を絵画やテキストで自分なりに表現したりといった観察を踏まえた自分なりの自身や他者の社会や文化の解釈を表現することが重視される。観察や解釈のために不可欠なメディアの扱いも、第2学年修了時にはメディアの特性を把握したり、メディアを活用して自分史を作成したりといった基本的なメディア活用にとどまっているが、第4学年修了時になると、多様なメディアを比較し、メディアを活用するルールを決定し、特性やルールに応じてメディアを活用して自身の考えを表現するといった発展的なメディア活用まで求めている。これらコンピテンシーは発達段階に即応した活動や体験的学びを通して、確かな認識や思考・判断・表現を育成するものである。さらに、第4学年修了時には、第2学年修了時で育成されたコンピテンシーを累積的に発展させたコンピテンシーの育成が意図されていることが分かる。

3.2 NRW州事実教授レアプランにおける理科領域の構成

本項では、理科領域の構成を検討する。事実教授の目標を自然というパースペクティブから実現を図るのが、「自然と生活」という理科領域である。理科領域「自然と生活」の構成を示したのが、表7である。表7は表6と同様の構成を採っている。

表7 理科領域「自然と生活」の構成

| 領域 | 領域の内容 | 重点 | 第2学年修了時の期待されるコンピテンシー | 第4学年修了時の期待されるコンピテンシー |
|-------|---|--------------|---|---|
| 自然と生活 | ①有機的自然と無機的自然、物理的な現象との遭遇や自らの感覚的な経験の観察や自身の身体の発達がこの領域の中心を占める。 ②生徒は自然現象を経験し、確認し、観察し、調査し、解釈し、その際調査を自主的に計画し、観察を分類し、自身の認知について他者とコミュニケーションを取り、新しく獲得された認識を自身や他者に対して | 物質とその変化 | <ul style="list-style-type: none"> 有機的自然と無機的自然からの資料の収集を構想し、それを分類基準に従って分類する。(例えば、葉、花、果実、石、貝) 資料とその特性を比較、調査し(例えば、堅さ、におい、色、溶性、有機/無機)、共通点と相違点を描写する。 | <ul style="list-style-type: none"> 有機的自然と無機的自然の観察できる物質的变化を調査し、その成果を描写し、それを述べる。(例えば、水の集合状態、果実の乾燥過程、堅い物質の溶解可能性、燃焼による物質の変化) |
| | | 熱、光、火、水、空気、音 | <ul style="list-style-type: none"> 実験で特性を発見する。(例えば、水と空気、温かさと冷たさ、光と影) 人間、動物、植物にとっての水と温かさと光の | <ul style="list-style-type: none"> 試みを計画し、実施し、成果を評価する。(例えば、光、火、水、空気、音) 自然における変化を描 |

| | | | |
|--|-------------|--|--|
| <p>保証するための可能性や方法を経験する。</p> <p>③題材や資料やその解明の作法、特性や変化の多様性は、分析・分類・比較を要求し、その際、方向づけるイメージや自然科学的に根拠づけられた型やモデルを認識することを助ける。その際、生徒は略図、表、その他の図像的な描写形式を活用し、作成する。</p> <p>④自然や生き物やその生活条件との直接の遭遇は生物学的生態学的関連の理解を促進する。これは生き物の扱いにおける尊重と責任感を発展するための前提である。自然や生命の領域における責任に満ちた行為は、子ども達が自分の身体、その栄養や手入れに取り組み、それに応じた考え方や態度を形成することを含める。</p> | | 意義を調査し、描写する。 | 写し、発展段階を描写する。(例えば、水の循環、季節) |
| | 磁力、電気 | ・磁石の作用を調べ、それを描写する。 | ・電気回路に関するモデルを作成し、描写し、説明し、電気の扱いにおける安全のルールを考慮する。(例えば、機器、コンセント) |
| | 身体、感覚、栄養、健康 | ・日常の状況における自身の感覚の意義を調べ、描写する。 ・個々の感覚器の機能と使命を確認し、描写する。 ・異なる栄養習慣とその影響を確認し、描写する。 | ・人間の体の構造と基本的機能を説明する。(例えば、血液循環、呼吸、消化) ・身体の手入れと健康な栄養と健康な生活実践の原理を説明する。 ・健康な生活実践のためのルールと秘訣を表現する。(例えば、栄養、身体の手入れ、応急処置) |
| | 動物、植物、生活圏 | ・動物の身体の構造と生活条件を確認し、成果を記録する。(例えば、ペット、または動物園の動物) ・選択した植物、その典型的特徴を観察し、列挙し、その生活空間を描写する。(例えば、学校環境) | ・動物と植物の発達を描写する。 ・動物、人間、植物にとつての生活空間と生活条件との関連を描写する。 |

(NRW州小学校学習指導要領とレアプランS.40-41、43-44より宇都宮作成)

領域の内容①は、全重点に関わり、「自然と生活」で扱う内容を包摂する。領域の内容②は、重点「物質とその変化」、「熱、光、火、水、空気、音」、「磁力、電気」に関わる内容である。「物質とその変化」では、有機的自然と無機的自然に存在する物質の変化を観察し、観察結果に基づいて、分類し、その結果を表現する。「熱、光、火、水、空気、音」では、自然現象の変化を実験を通して発見し、置かれた環境下で自然現象がどのように変化するかを説明する。「磁力、電気」では、自然環境や生活環境にある不可視な磁力や電気を実験を通して可視化し、それを観察、調査、解釈する。領域の内容③は、全重点に関わり、観察対象となる有機的・無機的自然にある物質や自然現象を図や表といった多様な描写形式を活用して認識できるようにするための学習活動に関わる内容となっている。領域の内容④は、重点「身体、感覚、栄養、健康」、「動物、植物、生活圏」に関わる内容である。「動物、植物、生活圏」では、自身の生活圏に存在する生命を持つ動物や植物を尊重し、責任感を持って扱うことで生物学や生態学的な認識の基礎を獲得する。「身体、感覚、栄養、健康」では、人間以外の動物や植物の責任ある扱いを通して、自身の身体に対

しても尊重の念を持ち、健康な身体を維持するための考え方や態度を育成する。

歴史領域と同様に、領域の内容と重点を概観すると、理科領域でも、領域の内容と重点が事実教授の目標から導かれていることが窺える。子どもが自然環境と生活環境の視点から生活世界の仕組みを解明し、人間や人間以外の動物や植物が生存可能な生活圏を責任を持って維持しようとするためのコンピテンシーを初等段階という学年段階を考慮して育成することを意図している。

そして、育成が図られるコンピテンシーも、歴史領域と同様に、2学年段階ごとの期待されるコンピテンシーという形で明示されている。重点「物質とその変化」では、第2学年修了時には、有機的・無機的・無機的に存在する自然的事象を収集し、分類基準に従って分類したり、その分類でグルーピングされた自然的事象間の共通性や相違性を説明したりすることが図られる。第4学年修了時では、それら自然的事象の時間的経過の中での変化や実験での変容を説明することが求められる。

重点「熱、光、火、水、空気、音」では、第2学年修了時には、自然に存在する物質や自然エネルギーの特性を実験で明らかにしたり、これらの物質やエネルギーが人間や生命体に及ぼす意義を説明したりすることが要求される。第4学年修了時では、これらの物質やエネルギーに関する独自の実験を計画、実施、評価したり、実験による変動やその経過を説明したりすることが図られる。

重点「磁力、電気」では、第2学年修了時には磁石を使ってその作用を観察し、観察結果を記録し、第4学年修了時には磁力を活用した電気回路のモデルを作成したり、電気回路を安全に活用する仕組みを説明したりすることが必要となる。

重点「身体、感覚、栄養、健康」では、第2学年修了時には自分の身体にある感覚器官の仕組みや役割を説明したり、食習慣で異なる栄養摂取が健康に及ぼす影響を描写したり、第4学年修了時には人間の体の仕組みと機能を明らかにし、健康な身体を維持する生活を実践するためのルールや秘訣を表現できることが肝要となる。

重点「動物、植物、生活圏」では、第2学年修了時には動物の体の仕組みや生活圏に植生する植物を観察・記録し、第4学年修了時には動物や植物の発達を表現したり、人間と動物と植物からなる生活圏を説明したりすることが要求される。

第2学年修了時と第4学年修了時に育成が図られるコンピテンシーを比較すると、理科領域においても、第2学年修了時では、分ける（分類）、比べる（比較）、観察や結果の記述や記録など、比較的シンプルな知的操作を重視したコンピテンシー、第4学年修了時では、結果や関係性の説明・解釈・評価など、より複雑な知的操作を重視したコンピテンシーとなっている。第2学年修了時には、自然界にある物質を分類したり、実験による物質の変化を記録したり、日常の生活習慣を確認したり、体の仕組みを調査したりといった自然界の現象や生物や植物の観察・記録が重視されている。第4学年修了時になると、観察や記録を基に、なぜ自然現象がそのようになっているのか、なぜ自然現象が変化しているのか、自然現象やその変化をどうすれば生活に活用することができるのかといった問いに対して自分なりの解釈を表現することが重視されるようになる。

これらコンピテンシーは発達段階に即応した活動や体験的学びを通して、確かな認識や思考・判断・表現を育成するものである。さらに、第4学年修了時には、第2学年修了時で育成されたコンピテンシーを累積的に発展させたコンピテンシーの育成が意図されていることが分かる。

3.3 NRW州事実教授レアプランにおける歴史領域と理科領域の統合

3.1、3.2 では、本レアプランの歴史領域と理科領域の構成と領域固有のコンピテンシーの育成を検討した。本節では、両領域が事実教授という統合教科として、どのように統合されているのかを考察する。これまでの検討から、歴史領域と理科領域のコンピテンシーは領域固有でありつつも、第2学年修了時と第4学年修了時で育成が目指されるコンピテンシーの特性において共通性があり、いずれも累積的なコンピテンシーの発展が図られていることが判明した。両領域の共通性は、NRW州小学校学習指導要領における目標とコンピテンシー設定に起因すると考えられる。

NRW州では、小学校全教科に共通する指針とレアプランが一連の学習指導要領として作成されており、日本でいう総則に相当する指針と各科教科のレアプランからなる構成となっている。指針では、指針とレアプランの役割、その任務と目標、小学校における学習と教授、期待されるコンピテンシー、成績評価、教師の使命、親や生徒の寄与、学校生活など小学校での生活や学習全般にわたる教科を越えた具体的な総則が記載される。

NRW州小学校学習指導要領で設定された目標と育成が目指されるコンピテンシーを示したのが次頁の表8である。表8では、横軸に小学校の全般的目標、全教科に及ぶ目標、基本的なコンピテンシー、コンピテンシーの具体的操作という項目を設定し、横軸で各項目の内容を示すことで、NRW州小学校学習指導要領では、小学校の全般的目標とそこから導かれる全教科に及ぶ目標を実現するためにどのような教科横断的なコンピテンシーを設定しているのかを明らかにすることを意図している。

小学校の全般的目標では、①自主的な学習と協同的な学習の重視、②自己や他者の意見の尊重、③自身の宗教観や世界観の維持と他者の宗教観、世界観に対する理解と寛容、④民主主義の擁護、⑤鋭敏な感性や芸術的感性の発揮、⑥健康な生活の維持、⑦メディアの適切な取り扱いという幅広い目標設定がなされている。この目標から、全教科（ドイツ語、事実教授、数学、英語、音楽、芸術、スポーツ、プロテスタントの宗教科目、カトリックの宗教科目）に及ぶ教科横断的な目標が導かれる。その目標とは、生活世界における複雑で多様な現象を各教科の視点から解明することで、世界に対する体系的な展望を拓くことができるための基本的なコンピテンシーを育成することである。基本的なコンピテンシーは、認知とコミュニケーション、分析と熟考、構造化と描写、転移と応用というコンピテンシーからなる。

認知とコミュニケーションは、自身の観察や評価や熟考を他者に伝達したり、その観察や評価や熟考の妥当性を認識したりすることができるコンピテンシーである。分析と熟考は、観察等で得た認識を既知の認識や思考パターンと比較したり、教科固有、教科横断的なアプローチや方法、

既知の知識や推測や比較を活用したりすることができるコンピテンシーである。構造化と描写は、認知とコミュニケーション、分析と熟考で獲得した認識や調査結果等を自身の観点から再構成し、自身の言葉で表現するためのコンピテンシーである。転移と応用は、獲得、再構成した認識を他事象に援用したり、学習において活用した学習方法やアプローチが他の学習にも有効であるのかを検討したりすることができるコンピテンシーである。

表8 NRW州小学校学習指導要領における目標とコンピテンシー

| 小学校の全般的目標 | 全教科に及ぶ目標 | 基本的なコンピテンシー | コンピテンシーの具体的操作 |
|---|--|-----------------------|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ・自主的で自己責任的に行動すること ・個別に学んだり他者と協同で学んだりして成果をもたらすこと ・自分の意見を主張し、他者の意見を尊重すること ・宗教的、世界観的な問いにおいて個人的な決断を下し、他者の決断に対する理解と寛容を発展すること ・基本法や州憲法の根底にある規範を理解し、民主主義を擁護すること ・独自の感知能力、感情移入能力、表現力、芸術的美的能力を発揮すること ・運動や共同でするスポーツへの喜びを発展し、健康的に栄養を摂取し、健康に生活すること ・責任感を意識して確かにメディアを扱うこと | 生活現実の複雑な現象に対する構造化された視野を可能にし、世界への体系的なアプローチを開く →基本的なコンピテンシーの育成に寄与する （全教科＝事実教授・算数・英語・音楽・芸術・運動・プロテスタントの宗教科目・カトリックの宗教科目、支援授業） | 認知することとコミュニケーションをとること | <ul style="list-style-type: none"> ・自身の観察、評価、熟考を多様で適切な方法で他者に伝える ・その観察や評価に関する対話において、自身の認知の有効性を検証する |
| | | 分析することと熟考すること | <ul style="list-style-type: none"> ・新しい評価や判断に至るために、新しい認識を存在する知識や型と比較する ・援用的なアプローチ、教科に関連したアプローチ、教科を越えたアプローチや方法とともに予備知識、推測、比較を効果的に扱う |
| | | 構造化することと描写すること | <ul style="list-style-type: none"> ・授業内容の取り組みから認識や洞察や成果を表現し、これらを適切に記録する |
| | | 転移することと応用すること | <ul style="list-style-type: none"> ・ある事実関連からの認識は実際に他に転用できるかどうか、例えば特殊な問題の解決の際に真価を発揮した方法は他の問題設定の場合にも有用であると証明されるかどうかを判断する |

（NRW州小学校学習指導要領 S. 11、13 より宇都宮作成）

歴史領域は、とりわけ小学校の全般的目標の②、③、⑦と密接に関連し、歴史の視点から自身や他者の生活世界を解明する領域である。自身や他者の生活世界の解明では、自身の生活世界に影響を及ぼす自身の宗教観や世界観を認知し、他者に伝達するとともに、他者の宗教観や世界観も認知し、自己のそれと比較することで、多様な宗教観や世界観からなる生活世界が存在するという世界像を構築し、他の社会や文化の考察においては理解と寛容のもとでその世界像を援用していくことが子どもには求められる。ここには、多様なメディアを活用した自身や他者の宗教観

や世界観の解明、自身の宗教観や世界観に基づくアイデンティティ形成や他者の宗教観や世界観に対する理解と寛容といった小学校の全般的目標や基本的コンピテンシーへの依拠が読み取れる。

理科領域は、とりわけ小学校の全般的目標の①、②、⑥から導かれ、理科の視点から多様な物質や自然現象からなる生活圏を解明する領域である。実験を通して自然に存在する物質や自然現象や自然エネルギーの特性や変化を把握するとともに、人間や他の生物や植物の仕組みや発達を観察を通して記録し、生活圏を解明することが子どもには求められる。ここには、自身の観察、他者との協同での実験、実験結果の他者との検証、自身や他者の観察や実験、そこから導かれ根拠づけられた調査結果の形成、健康な生活を維持できるだけの持続可能な生活圏の考察といった小学校の全般的目標や基本的なコンピテンシーへの依拠が読み取れる。

歴史領域と理科領域は扱う対象や考察のアプローチにおいてかなり領域固有性が存在するものの、世界を解明するという共通の目標のもとで共通する教科横断的なコンピテンシーが設定され、そこから各教科の目標やコンピテンシーが構想されることで、事実教授のパースペクティブとして統合を果たしているのである。

本章では、ドイツ事実教授カリキュラムを分析し、事実教授では第2学年と第4学年修了時でのコンピテンシーを設定し、累積的な育成を図ることで活動主義にとどまらず、学習指導要領における目標とコンピテンシーから歴史領域と理科領域のコンピテンシーを導くことで両領域の横断的な接続が可能となっていることをみてきた。これらのコンピテンシーは中等段階の歴史科や理科科目のコンピテンシーの基礎となるものであり、コンピテンシーを通して、中等段階との円滑な縦断的な接続も実現しているのである。ドイツの事実教授は、活動主義を乗り越え、教科内での横断的、教科間での縦断的な接続を果たす統合教科となっており、日本の生活科が抱える課題を克服していると判断することができる。

4 日本の生活科の課題を克服するための方途に関する考察

前章までの考察で、日本の生活科が2017年版においても従来の課題を克服できない現状、ドイツの事実教授が日本の生活科にみられる課題を克服している現状を明らかにした。本章では、これら両国の現状を踏まえ、日本の生活科が従来の課題を克服するための方途を考察する。

まず、第2章での考察から、日本の生活科の課題を克服するための方策を提示することが可能となる。活動主義を克服する方策は、知的側面から学習内容の可視化を図ることである。生活科では、認識を探究する社会科や理科との相違にこだわるあまり、活動を通じた達成感や喜び、協同で取り組む意欲といった情意的側面を重視した活動がより優先される傾向が強い。結果として、活動そのものが目的となり、活動から得られる認識の基礎やそれに基づく思考や判断や表現において、第3学年以降の学習内容との接続関係を明確化するまでに至らなかった。知的側面に光を当てると、活動はあくまでも手段に位置づけられることから、活動から得られる豊かな認識の基礎に基づく思考・判断・表現が明らかなものとなることから、指導計画を構想する段階では活動に対する考え方を転換させる必要がある。豊かな認識の基礎をもたらす手段としての活動は、単

に活動したことで得られるよりも深い達成感や喜びを子どもに与え、結果として情意的側面においても実り多い活動となろう。

生活科内で社会領域と理科領域を統合する方策は、知的側面を評価する評価規準を構築することである。表1でみたように、生活科では、階層においては社会領域と理科領域の統合は想定されていると判断されるが、各評価規準の表現では、情意的側面の評価が中心となっているため、両領域を統合して評価するものにはなっていない。各評価の観点において両領域の統合を可能にする知的側面からの社会領域と理科領域それぞれの認識の基礎、それらの統合を前提とした知識・技能及び思考力・判断力・表現力の基礎を評価する評価規準を設定しなくてはならない。この設定で、現在の曖昧で評価が困難な評価規準から脱却し、両領域を統合することが可能となろう。

生活科を第3学年以降の社会科や理科といった教科と接続する方策は、知的側面から資質・能力を明確化することである。生活科では、情意的側面に偏った資質・能力の育成が図られてきた。しかし、教科を接続するためには、情意的側面ではなく、知的側面からの資質・能力が重要である。子どものやる気や達成感といった情意的側面は各教科を学習するための基盤ではあるが、接続を可能とする仲介の役割を果たすものではない。知的側面からの資質・能力を育成することで、子どもはその資質・能力を他教科の学習に援用したり、応用したりすることで、他教科への接続が可能となるのである。知的側面から生活科で育成する資質・能力を明確にし、それが社会科や理科で育成する知的な資質・能力へとどのように接続するのかを考察することが必須である。

日本の生活科の3つの課題を克服する方策をみると、課題の方策は、いずれも知的側面からのアプローチとなっている。生活科は社会科や理科との相違を明確にするために、幼児期との接続という観点から遊びや気付きから得られる情意的側面に関わる資質・能力を重視しており、2017年版にもそれは引き継がれている。幼児期との接続から第1学年の生活科ではより情意的側面を重視したとしても、第2学年ではより知的側面へと傾斜していくといった情意的側面から知的側面への転換が課題を克服する鍵となると考えられる。

実際、ドイツの事実教授では、発達段階に即応した活動や体験的学び、それを通して育成される知的側面を重視した資質・能力、つまり、コンピテンシーが明確に設定されることで、日本の生活科にみられるような課題を抱えてはいない。事実教授では、情意的側面と知的側面のバランスのとれた育成を図る小学校の全般的目標から導かれた、生活世界を解明するという知的側面を重視した目標を実現するために歴史領域と理科領域の各コンピテンシーが設定されることで、両領域は統合を果たし、知的な成長が累積的に促されている。これにより、活動至上主義に陥ることを回避するとともに、初等段階から中等段階への接続を可能にしているのである。事実教授の現状からも、知的側面への転換を求める本稿の主張は根拠づけられているといえよう。

日本の生活科の目標も、小学校の全般的目標としての3つの柱からなる資質・能力から導かれ、評価規準が設定されており、形式上は課題を乗り越えるものとなった。しかし、生活科の目標は、知識及び技能の基礎は、「自分自身、身近な人々、社会及び自然の特徴やよさ、それらの関わり等に気付くとともに、生活上必要な習慣や技能を身に付ける」、思考力・判断力・表現力等の基礎は

「身近な人々、社会及び自然を自分との関わりで捉え、自分自身や自分の生活について考え、表現することができる」、学びに向かう力、人間性等は「身近な人々、社会及び自然に自ら働きかけ、意欲や自信をもって学んだり生活を豊かにしたりしようとする態度」とされる。これら情意的側面に偏った目標設定では、評価規準も曖昧なものになるのは必然であり、実質的には課題を乗り越えることはできない。

知的側面に関する目標設定、その目標に導かれた知的側面に関する明確な資質・能力の設定、そしてなんといってもこの明確な資質・能力は具体的にはどのような活動として組織すればよいかの授業構想の可視化にもつながるので、その資質・能力の客観的な評価を可能にする評価規準の設定が、生活科の課題を克服した生活科の再構築を可能にするのである。目標と資質・能力と評価規準の設定とは、言い換えれば、コンピテンシー志向を意味している。事実教授では、コンピテンシー志向を実質的に実現することで、活動至上主義を乗り越え、縦断的・横断的な接続が可能となった統合教科となりえているのである。以上から、日本の生活科を課題を克服し、縦断的・横断的な接続を図る生活科を再構築する方途はコンピテンシー志向への実質的な転換であるというのが本稿の結論である。

5 研究の総括

本稿では、2017年版生活科学習指導要領とそれに準拠した指導計画と、ドイツのノルトライン・ヴェストファーレン州の事実教授レアプランの分析に基づいた考察から、コンピテンシー志向へと実質的に転換することが、生活科を再構築するための方途であることを論じた。

生活科では幼児期との接続から、体験活動やそれに伴う心情的情緒的な側面が重視されることは当然のことである。しかし、育成を目指す資質・能力を設定し、それを明確な評価規準で評価するというコンピテンシー志向への転換を図る2017年版において、情意的に彩られた資質・能力は設定したとしても、評価規準による客観的な評価になじまないものであることも確かである。ましてや、幼児期だけでなく、中学年の各教科への接続を図るためには、情意的側面の資質・能力ではその役割を担うことはできない。生活科という統合教科から社会科・理科への分化を可能にする知的側面、即ち、認識体系の構築が実質的にコンピテンシー志向へと変革するための課題となろう。学習内容の前倒しではなく、社会科領域と理科領域へつながる生活科固有の基礎となる知識・技能、それら知識・技能に基づいた思考・判断・表現の解明に関する考察こそが今求められているのである。こうした基礎的な知識・技能や思考・判断・表現が獲得されれば、必然的に質の高い情意的側面の資質・能力も身につけることができよう。それこそが、主体的・対話的で深い学びであり、生活科は今まさにこの困難な課題に取り組むべき時期なのではないであろうか。

付記：本研究は文部科学省科学研究費補助金・基盤研究(C)（課題番号19K02773）の助成を受けたものである。

注

- 1 文部科学省『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説生活編』2018、p. 83.
- 2 同上、p. 6.
- 3 同上、p. 7.
- 4 同上、p. 8.
- 5 同上、p. 12.
- 6 同上、p. 13.
- 7 同上、p. 8.
- 8 同上、p. 15.
- 9 同上、p. 8.
- 10 同上、p. 16.
- 11 田村学編著『平成 29 年版小学校新学習指導要領の展開 生活編』明治図書出版、2017、pp. 156-161.
- 12 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.):
Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen, 2008 (Heft 2012)
(https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/LP_GS_2008.pdf 2019 年 8 月 15 日閲覧)、原田信之「コンピテンシーを規定した統合教科『事実教授』のカリキュラム～ノルトライン・ヴェストファーレン州 2008 年版から～」『岐阜大学教育学部研究報告 人文科学』第 60 巻 1 号、pp. 223-232 参照(注 12 学習指導要領の参照元のアドレス末尾に「・・・LP_GS_2008.pdf」とある。これは「レアプラン小学校 2008」を意味している。)
- 13 Ebenda, S. 39.